

**EL DERECHO A LA FILOSOFÍA:
SOBRE LA NECESIDAD Y URGENCIA DE PENSAMIENTO CRÍTICO
COMO CAUCE DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN
Y FRENO DEL FRACASO CULTURAL**

*THE RIGHT TO PHILOSOPHY:
ABOUT THE NEED AND URGENCY OF CRITICAL THINKING
AS A CHANNEL FOR THE RIGHT TO EDUCATION
AND A BRAKE ON CULTURAL FAILURE*

ANGELO ANZALONE
Universidad de Córdoba

Fecha de recepción 31-1-19
Fecha aceptación: 16-5-19

Resumen: *Jacques Derrida ha conseguido reivindicar la filosofía como núcleo esencial y perenne de la actividad humana. Aquí queremos recordar algunas de sus tesis con el objetivo de apelar a una urgente y necesaria demanda de personas capaces y deseosas de pensar y reflexionar. Se sostiene que el Derecho a la Filosofía (ageneracional por su esencia) puede ser entendido como el contenido concreto del Derecho a la Educación y se postula la necesaria participación del ser humano en sociedad. Un ser humano formado no solamente en competencias técnicas sino también filosóficas, que puede y debe comprometerse sentimentalmente con los demás para un correcto ejercicio de su estatus ciudadano en el horizonte democrático.*

Abstract: *Jacques Derrida has managed to claim philosophy as an essential and perennial nucleus of human activity. Here we want to remember some of his theses in order to appeal to an urgent and necessary demand of people capable and willing to think and reflect. It's argued that the Right to Philosophy (meta-generational by its essence) can be understood as the concrete content of the Right to Education and it's postulated the necessary active participation of the human being in society. A human being trained, not only in technical, but also philosophical skills, who can and must commit sentimentally with others to the correct exercise of their citizen status in the democratic horizon.*

Palabras clave: filosofía; educación; persona; pensamiento; participación

Keywords: philosophy; education; person; thought; participation

1. NOTAS INTRODUCTORIAS Y OBJETO DEL ESTUDIO¹

Este trabajo encuentra su origen en motivos de doble índole, más estrictamente profesional, en un caso, y mayormente ligado a experiencias personales, en el otro. Es de justicia reconocer que ambas esferas no pueden separarse totalmente, ya que las dos perspectivas han contribuido en la misma medida cuando empezaron a surgir una serie de interrogantes y preocupaciones sobre el sentido de la filosofía, de su esencia, de su enseñanza, de su adecuado ejercicio, de su reconocimiento social y académico, de su progresiva pérdida de espacio en los programas de estudio y de su aparente pérdida de prestigio. Todo ello acompañado por otras inquietudes procedentes de una radiografía del tejido social y de relaciones humanas que nos rodean. En este sentido, la apatía, el individualismo, el materialismo, el consumismo, el egoísmo y el relativismo parecen triunfar quizás como nunca en la historia de la humanidad. Se habla tanto de ciudadanía y de participación democrática o de dar cumplimiento absoluto al derecho a la educación de los ciudadanos, pero a veces no se realiza un detenido análisis sobre el verdadero sentido que deberían tener dichos términos o expresiones, cayendo así en las trampas ideológicas que están de moda en un determinado momento y en un concreto espacio social. Ejercicio de la ciudadanía o de la democracia, en el mundo actual, son expresiones casi mágicas que los profesionales de la política, los líderes de la opinión pública y los decisores de los contenidos de los programas educativos pueden rellenar a su gusto, según la carga y la vulgarización ideológica que se desea transmitir. ¿Transmitir a quién? En una óptica que, probablemente, puede calificarse como pesimista, entendemos que el destinatario del mensaje es dado por un conjunto de individuos que prefieren, por comodidad y aplastamiento intelectual inducido, no pensar demasiado y aceptar así cualquier propuesta. Nuestra sociedad global, tecnológica, robotizada e informatizada parece omitir preguntas esenciales, necesarias y urgentes: ¿Qué es la filosofía? ¿Cuál es su historia? ¿Y su utilidad?

¹ Este manuscrito constituye el resultado de actividades y estudios llevados a cabo durante una estancia de investigación realizada en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Évora (Portugal), bajo la supervisión de la Profesora Margarida I. Almeida Amoedo, financiada por el XXIII Programa Propio de la Universidad de Córdoba (España) en su modalidad 2.1 "Estancias en Centros de Investigación en el Extranjero".

¿Qué lugar ocupa, o debería ocupar, en los sistemas de enseñanza? ¿Es la filosofía una disciplina, o la actitud filosófica una predisposición, adecuada para el correcto ejercicio de la ciudadanía? ¿Es posible reclamar un Derecho a la Filosofía? ¿Cuáles serían sus fundamentos y cómo reconocerlo? Luego, ¿cómo ejercerlo? Estos interrogantes, que constituyen el hilo conductor de las siguientes páginas, inquietan al autor de este humilde trabajo, quien, para su gran satisfacción, ha encontrado recientes referencias doctrinales que tratan –cada una desde su ángulo, aunque todas con el mismo objetivo– de rescatar la filosofía de los abismos en los que parece haberse precipitado, para llegar a sostener incluso un posible derecho a su ejercicio. Como tendremos modo de comprobar, son fuentes de suma utilidad, que nos servirán para trazar un recorrido coherente y riguroso que pueda sostener la necesidad y urgencia de las enseñanzas filosóficas en el mundo actual, proponiendo así el contenido concreto del derecho a la educación –faro guía de todos los sistemas más avanzados en las áreas de las políticas sociales– traducible en un auténtico Derecho a la Filosofía capaz de garantizar una ciudadanía apegada a instituciones democráticas reales y participativas.

2. ¿QUÉ (ES LA) FILOSOFÍA? EL RECORRIDO FILOSÓFICO DEL DERECHO COMO EJEMPLO DE COMPLEMENTARIEDAD NECESARIA EN EL CONOCIMIENTO

Podríamos utilizar varios sustantivos para definir o calificar la filosofía: puede ser sinónimo de prudencia, juicio, reflexión, madurez, sabiduría, responsabilidad, seriedad, medida, ponderación, equilibrio. Pero creemos que nadie como Ortega y Gasset ha conseguido distinguir la filosofía de otros campos del saber, pues es el ilustre filósofo madrileño quien advierte que, a pesar de que *“la historia de la filosofía tiene...un divertido aspecto de dulce manicomio”*, es innegable que *“...la filosofía, si algo parece prometernos, es la máxima sensatez –la verdad, la razón –...”*². En efecto, la filosofía es una visión de la realidad, una consciencia madura de lo real, que no se presenta como caótica o fortuita, sino necesaria, coherente y ordenada³. Para definir el concepto de filosofía o, cuanto menos, para intentarlo, hay que tener en cuenta que se trata

² J. ORTEGA Y GASSET, *Obras Completas*, Tomo IX, Alianza Editorial, Madrid, 1983, p. 378.

³ F. BATTAGLIA, *Curso de filosofía del derecho*, vol. I, trad. de F. Elías de Tejada y P. Lucas Verdú, Instituto Editorial Reus, Madrid, 1951, pp. 8-9.

de un término empíricamente multívoco, ya que arroja en la experiencia una gran variedad de significados. Además, para definir lo que es la filosofía, quizás haya que hacer filosofía y por tanto mantener una previa actitud filosófica. El derecho, por ejemplo, es uno de los campos del conocimiento y del actuar humano que más puede rentabilizar la aportación filosófica y, con el objetivo de explicar los vínculos existentes entre *ethos* jurídico y especulación filosófica, Medina Morales afirma que esa labor (filosófica) consiste en la reflexión acerca de la realidad del hombre y del conjunto de sus situaciones y relaciones, factor que el filósofo no puede perder de vista si desea interpretar los fenómenos humanos. En este sentido, toda filosofía, definible pues como actividad humana que aspira a reflexionar sobre temas humanos, debe proceder sin desconocer la historicidad de la realidad, ya que esa realidad no puede ser entendida fuera de su dimensión histórica. Por estas razones, la filosofía jurídica es aquella aspiración de la humana razón cuando experimenta y pretende entender el ámbito de los actos humanos desde el punto de vista de su adecuación o inadecuación a la naturaleza del hombre, en cuanto éste es miembro de la sociedad. La filosofía del derecho, por tanto, práctica y normativa por su misma esencia, dirige su atención a un objeto específico, ocupándose de averiguar qué sea el “ser” jurídico y teniendo como objeto de estudio una realidad que pertenece al ámbito del obrar humano⁴.

Werner Jaeger se preocupó de explicar que en el pensamiento griego es posible encontrar la raíz de toda aproximación filosófica al derecho, pues “decir que la ley tiene que ser el hallazgo de algo verdadero y real (*exeúresis ontos*) es sencillamente la manera griega de decir que toda la verdadera ley tiene que ser justa”⁵. Evidentemente, no puede sostenerse que (la filosofía del derecho) sea la única forma de conocimiento posible acerca del derecho, pues existen otras y muy importantes formas de conocimiento. Siguiendo una conocida teoría de los saberes humanos⁶, nos referimos aquí al saber jurídico común,

⁴ D. MEDINA MORALES, *Temática Filosófico-Jurídica. Sobre el conocimiento filosófico del derecho*, Ediciones Adhara, Granada, 1993, pp. 19-21.

⁵ Además, el ilustre y conocido autor de *Paideia* sostiene que el pensamiento jurídico griego se caracteriza por “referir la ley y el derecho al ser, es decir, a la unidad objetiva del mundo en cuanto cosmos, en cuanto orden ontológico y permanente de cosas que al propio tiempo es el orden ideal de todos los valores y el fundamento de la vida y la libertad del hombre”. W. JAEGER, *Alabanza de la ley. Los orígenes de la filosofía del derecho y los griegos*, trad. de A. Truylol y Serra, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1982, pp. 71 y 78.

⁶ Esta clasificación ha sido desarrollada recientemente por A. J. SÁNCHEZ HIDALGO, *Epistemología y metodología jurídica*, Tirant Lo Blanch, Valencia, 2019, pp. 82-94. Con anterior-

un saber racional y evidente en virtud del cual todos los hombres se hallan en condiciones de calificar las instituciones, los hechos o relaciones sociales con los criterios de su razón, sin necesidad de estudios especiales; al saber jurídico técnico, un saber práctico en el manejo de los instrumentos o reglas útiles para un quehacer determinado, deducido de la aplicación de algunos procedimientos, especializado, que requiere un estudio previo y que se caracteriza por ser particular y casuístico; y, finalmente, al saber jurídico científico, el saber de alguna rama jurídica particular, con pretensiones de conocimiento seguro, universal y sistemático. Ahora bien, tanto la ciencia del derecho como la filosofía del derecho son formas de saberes ciertos, seguros, sistemáticos y omnicomprensivamente válidos, ya que se trata de dos manifestaciones del saber que pretenden satisfacer dos puntos de vista correspondientes a dos actitudes necesarias. La filosofía del derecho y sus contenidos (axiológico, ontológico, sociológico y lógico) pretende resolver el sentido y la razón última de la realidad jurídica, aspirando a dar una explicación total y radical de lo jurídico. La ciencia jurídica, en cambio, estudia sectores concretos del derecho y tiene un carácter constitutivamente insuficiente para explicarlo en su totalidad, ofreciendo una visión parcial de lo jurídico. Diferentes sí, excluyentes no. Filosofía y ciencia se complementan: aquella se nutre de la limitación que ésta presenta para analizar la totalidad jurídica; la primera no goza del grado de exactitud y rigor propio de la segunda.

En cualquier caso, la filosofía jurídica cumple dos grandes tareas, que consisten en el conocimiento radical del derecho (en su totalidad) y en la interpretación de la realidad social y su transformación. Al respecto, el ius-filósofo italiano Giorgio Del Vecchio se introdujo en la disputa entre filosofía, teoría general y sociología del derecho, que estalló en Alemania, redefiniendo la filosofía del derecho. Concretamente, atribuyó tres tareas a la filosofía del derecho: una tarea lógica, que consistiría en la elaboración del concepto de derecho; una sociológica, consistente en el estudio del derecho como fenómeno social; una deontológica, consistente en investigar y analizar la justicia o sea el derecho cual debería ser⁷. Es por ello que la pretensión, demostrada en ocasiones por el positivismo científico, de reducir el estudio del derecho

ridad había sido recogida por D. MEDINA MORALES, *Temática Filosófico-Jurídica*, cit., pp. 75-87.

⁷ Al respecto, pueden consultarse los estudios de G. DEL VECCHIO, *Lezioni di filosofia del diritto*, Giuffré, Milano, 1965; G. FASSÓ, *Storia della filosofia del diritto*, Laterza, Bari, 2001; F. ELÍAS DE TEJADA, *Tratado de filosofía del derecho*, tomo I, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla, 1974.

al ámbito científico, con el consiguiente desprecio hacia el método filosófico, manifiesta el desconocimiento de la necesaria integración y complementariedad entre los dos métodos. Afirmando que “*éste es un mundo filosófico*” donde “*las ideas y concepciones filosóficas son entendidas o malinterpretadas, para bien o para mal, y la acción se toma como resultado de estos entendimientos*”, Martha C. Nussbaum asevera que existen razones poderosas para promover la enseñanza filosófica en el derecho, pues el filósofo es “*alguien que contribuye al mundo*” en cuanto que “*sus pensamientos y argumentos guardan relación con el mundo y con el potencial de conducirlo a un entendimiento más completo y claro de sí mismo*”⁸. En otras sedes, recordando las observaciones de Felice Battaglia⁹, señalamos que una actitud de hostilidad recíproca (entre método científico y especulación filosófica) es fruto de incompreensión e incultura, ridiculizando al filósofo que reniega el trabajo de quienes perfeccionan los instrumentos y ridiculizando al jurista que, satisfaciéndose con la realidad positivizada de las normas, no consigue advertir en ellas una actividad perenne del hombre capaz de traducir en el plan histórico el principio absoluto de la justicia. Para alcanzar una mejor percepción del fenómeno jurídico, ciencia y filosofía tienen que completarse y, en nuestros tiempos, es indispensable reivindicar la presencia de pensadores al mismo tiempo científicos y filósofos que, probablemente a causa de los sistemas de educación y formación previstos e impuestos, parecen haber desaparecido.

3. LA EDUCACIÓN: ¿NECESIDAD O BIEN ACCESORIO? SOBRE LA URGENCIA DE LAS ENSEÑANZAS FILOSÓFICAS EN EL MUNDO ACTUAL

Los tiempos que vivimos, perfectamente calificables como tiempos de depresión axiológica, necesitan cada vez más el primado de responsabilidad moral que sea capaz de marcar una línea roja entre el bien y el mal¹⁰. Por esta razón, nos preguntamos si la demanda de educación, en general,

⁸ M. C. NUSSBAUM, “El uso y abuso de la filosofía en la enseñanza del Derecho”, *Academia: revista sobre enseñanza del derecho*, año 7, núm. 14, 2009, p. 57.

⁹ A. ANZALONE, *Lo abstracto y lo concreto en la teoría del derecho de Battaglia. Felice Battaglia y el dilema entre Croce y Gentile*, Atelier, Barcelona, 2013, pp. 29-30.

¹⁰ D. CARR, “Obrigações profissionais e Direitos Humanos. Suas implicações na conduta responsáveis pela educação e pelo ensino”, en VV.AA., *A educação e os limites dos direitos humanos. Ensaio de Filosofia da Educação*, edición de A. Dias de Carvalho, Porto Editora, Porto, 2000, p. 87.

es demanda urgente y necesaria o urgente y útil: ¿Utilidad y urgencia? O ¿necesidad y urgencia? En otros términos, ¿debemos considerar la educación como una necesidad, al mismo nivel que la salud o la justicia, o, en cambio, como un bien accesorio, o sea, prescindible pero útil? El problema puede ser resuelto fácilmente solo en su faceta formal o técnica, pues no resulta difícil sostener que la educación, por lo menos en sus niveles básicos y primarios, puede ciertamente ser asimilada a una de esas necesidades sociales fundamentales (citábamos, por ejemplo, la salud y la justicia). Las cosas se complican, sin embargo, cuando se trata de bajar (o subir) a la sustancia y se pasa a tener que otorgar ciertos contenidos básicos, fundamentales y necesarios al acto educativo. Es aquí donde comienza la diatriba entre la posibilidad de promover un cierto objetivismo ético, que parece gozar de mala reputación, o un flexible relativismo axiológico que permitiría, según los eslóganes modernos (o posmodernos), la formación libre y espontánea de las consciencias humanas¹¹. La cuestión es que, en este último caso, corremos el riesgo de confundir el bloque ético o valorativo de una comunidad con una ética de las pasiones o de las emociones individuales. Queremos decir que el hombre, en esa óptica, se enfrenta a un gran desafío, determinado por la ausencia de referencias reconocidas como ciertas y seguras, teniéndose que confrontar –en su supuesta libertad y autonomía– con otros hombres, corriendo incluso el riesgo de conformarse y asumir actitudes de indiferencia. Evidentemente, hay una posible solución, que consiste, sustancialmente, en otorgar el correcto significado al sentido de las relaciones humanas y no interpretando la vida como una mera secuencia de fotogramas. La vida es una película extraordinaria de la que todos somos auténticos protagonistas. Por esta razón, el filósofo y sociólogo polaco Zygmunt Bauman nos recuerda que existe una diferencia bien precisa entre *being aside*, *being with* o *being for*, ya que la verdadera y completa relación ética no se conforma con el estar “al lado de” o “con” alguien, sino en “ser por” (alguien). En el primer supuesto se trata de una forma cívicamente correcta de convivir; en el segundo se trata de conseguir la satisfacción de intereses o la realización de proyectos en común; en el tercero, en cambio, radica la idea de humanidad caracterizada por la bondad, la responsabilidad y el compromiso. Un compromiso que va más allá de lo meramente convencional, pues lo convencional, a veces, por mucha retórica que contenga, por mucha instrumentalidad normativa que alcan-

¹¹ Ibid., 81-84.

ce, no se revela capaz de cumplir el proyecto último de todos, que reside en la salvaguardia de la humanidad, de sus valores y de sus principios¹².

La educación, según Werner Jaeger, es una propiedad que pertenece a la comunidad, participa en la vida de la sociedad y, para ser principio mediante el cual la humanidad conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual, puesto que depende en buena medida del desarrollo espiritual y social, debe encontrar amparo en una estabilidad normativa capaz de garantizar sus fundamentos axiológicos¹³. No creemos solamente en la necesidad de la educación, sino que mantenemos la urgencia de las enseñanzas filosóficas en los modelos educativos. Las nuevas tecnologías y la instantaneidad de la red han afectado seriamente a los clásicos espacios de lectura, confrontación y formación. Vivimos en una sociedad confusa, simple (o simplista), globalizada (o unificada), políticamente mediocre (o ínfima), economizada en todas sus facetas, dividida y que parece no permitirnos el tiempo, el espacio o el modo de pensar y reflexionar con seriedad sobre determinados asuntos; del mismo modo, se ha perdido de vista el sentido del respeto mutuo, de la decencia, del saber estar. En este contexto, los sistemas educativos están diseñados, casi a la perfección, para gestar tecnócratas y autómatas capaces de desenvolverse en este mundo de competencia despiadada. Es suficiente hojear rápidamente los planes de estudio, a todo nivel y a toda escala, para darse cuenta de que el objetivo oculto (aunque no tanto) consiste, precisamente, en la eliminación de cualquier brote auténticamente cultural o crítico. ¿Es posible sostener que se trata de una crisis? De altísima tensión, para intentar responder a esta cuestión, son las observaciones del Delfim Santos, quien hace más de medio siglo advertía sobre los aspectos atípicos de la crisis cultural contemporánea. Históricamente hablando –según el filósofo portugués– vivir una crisis ha significado experimentar un conjunto de valores culturales incapaces de adecuarse al ideal a realizar o, viceversa, ha comportado la percepción de la insuficiencia de un cierto ideal con respecto al sistema de valores ya formulado. Ambos supuestos, por tanto, condicionarían una situación de “estar en crisis”. Aunque estos, en términos históricos y generales, pueden considerarse los típicos rasgos de las situaciones de crisis culturales, se da la paradoja que nuestros tiempos experimentan una crisis cultural de otro orden: mientras los hombres de otros perio-

¹² I. BAPTISTA, “O universal na era da globalização”, en VV.AA., *A educação e os limites dos direitos humanos. Ensaio de Filosofia da Educação*, cit., pp. 145-147.

¹³ W. JAEGER, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, trad. de J. Xirau y W. Roces, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1993, pp. 3-5.

dos de crisis caminaban poco seguros hacia finalidades claras y bien definidas, los hombres de hoy andan muy seguros (gracias a los potentes medios de los que disponen) pero hacía metas poco claras, imprecisas y vagas. Por todo ello –según el pensador portugués– nuestra crisis es una aventura a la que le falta rutina, un querer al que le falta objeto, una aspiración de tipo meramente estético. Ciertos valores del mundo griego, romano o medieval, ciertamente sistemas culturales firmes y bien definidos, parecen pertenecer irremediablemente al pasado, calificados pues como incapaces para resolver nuestros problemas o aliviar nuestras inquietudes. No nos olvidemos, en cualquier caso, que dichos sistemas de valores sí que fueron seguros para otras generaciones y que el hombre no vive en este mundo para ser un mero espectador, ya que debe tomar una firme posición en la vida social, participando, haciendo, promoviendo, recuperando, enriqueciendo (culturalmente, se entiende): la crítica del espectador es bastante fácil y tristemente estéril¹⁴. Por estas razones, Jaeger quiso reivindicar que *“el hombre, cuya imagen se revela en las obras de los grandes griegos, es el hombre político”*, pues el legado clásico de la filosofía y de la educación protohumanista de los griegos *“nos ha abierto los ojos y nos ha permitido ver que, en el mejor periodo de Grecia, era tan imposible un espíritu ajeno al estado como un estado ajeno al espíritu”*¹⁵.

Insistiendo sobre la ausencia de formación filosófica y de pensamiento crítico en los actuales modelos educativos, no llegamos a concebir cómo sea posible seguir fomentando sistemas que no promuevan actitudes problematizadoras, reflexivas, que no conduzcan meramente a un falso dominio de utilidades, sino que permitan una edificación solida de personas. Invertir en filosofía es invertir en y para el futuro. Desgraciadamente, la filosofía, hoy, ha sido condenada a un juego de justificaciones, ya que, frente a los avances de la técnica y de los cada vez más demandados resultados funcionales y productivos, se ve obligada a explicar su necesidad y oportunidad. ¿Para qué sirve? ¿Qué es? ¿Cuánto tiempo requiere? ¿Qué competencias trasmite? ¿Importa más que otras disciplinas? ¿Sus cuestiones son pertinentes? A nuestro humilde juicio, estos tipos de planteamientos no hacen otra cosa que ridiculizar, restándole importancia y argumentos, el debate sobre la urgencia de un saber promotor de posturas posiblemente incómodas –pues provocan pensamiento autónomo sobre los problemas– para los no-amigos del cada vez más reducido círculo

¹⁴ D. SANTOS, “Meditação sobre a Cultura”, en Id., *Obras Completas*, Tomo III, 2ª ed., Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1987, pp. 395-397.

¹⁵ W. JAEGER, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, cit., p. 13.

de “filosofeantes”. Queremos decir que esta constante actitud de comparación de resultados, o de justificación de los mismos, es la trampa en la que se desea inducir al amigo del saber filosófico. Si pretendemos ser promotores de un cambio, sin caer en juegos que desvían y alejan del verdadero objetivo, no nos queda otro remedio que asumir un papel activo en el ámbito público. Ha sido sostenido que la filosofía proporciona un patrimonio mental, conceptual y cultural que es de altísima rentabilidad en nuestro mundo cambiante, fomentando una flexibilidad espiritual que habilita para una adecuada adaptación a los dominios del mundo real; una adaptación que, de este modo, no será ciega o inmediata, sino siempre crítica, ya que la lectura filosófica de las cosas permite descubrir la complejidad de los objetos en análisis y de sus varios perfiles¹⁶. La dinámica del “sirve o no sirve”, “produce o no produce”, no es cosa de la filosofía, ya que no pertenece, por naturaleza, a su campo de acción. Repetimos, es un juego al engaño, a la pérdida de tiempo, al desgaste de energías, debido a que el receptor de esos eventuales “discursos justificantes” (ya de por sí no auténticamente filosóficos) no sería la ciudadanía, sino el conjunto de fuerzas económicas y políticas de un lugar y momento determinado, posiblemente pocos dispuestas a ser realmente receptivas. Un más que probable esfuerzo en vano, pues cuánto más alta será la propensión por justificarse, cuánto más bajas serán las posibilidades de cuestionamiento, de comprensión y, por tanto, de éxito. Es probable, en cambio, que si el destinatario del discurso, no ya justificante sino auténticamente filosófico, sea la ciudadanía –y en caso de que se consiga fomentar ese apego afectuoso al saber filosófico–, las fuerzas políticas y económicas no tendrán mucha elección y deberán necesariamente oír las necesidades y exigencias de unos ciudadanos que dejan de ser individuos apáticos, receptores pasivos o espectadores, pasando pues a tener hambre de protagonismo o de participación activa: una de sus demandas, por qué no, podría ser un auténtico derecho a las enseñanzas filosóficas.

4. ENTRE PRIVILEGIOS, DERECHOS Y SENTIMIENTOS: HORIZONTES PARA UNA CIUDADANÍA CONSCIENTE, ACTIVA Y PARTICIPATIVA

En las notas introductorias a este trabajo nos preguntábamos si la ciudadanía debe ser entendida como una concesión de privilegios, como un reco-

¹⁶ M. L. RIBEIRO FERREIRA, “Filosofia e Currículo”, en VV.AA., *A filosofia face a Cultura Tecnológica*, Associação de Professores de Filosofia, Instituto de Estudos Filosoficos, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 1988, pp. 21-22.

nocimiento de derechos o como un modo (sentimental) de vivir y convivir. Estas dudas derivan del uso, algo oportunista e instrumentalizado, que se suele hacer del término ciudadanía en los encantadores discursos políticos pronunciados por los líderes o representantes de la partidocracia actual, por los gestores de la información o de la opinión pública y, a veces, por los profesionales del sector educativo. Sin querer polemizar, en esta sede solo deseamos reivindicar que la enseñanza de la filosofía puede ciertamente contribuir en la formación de ciudadanos, otorgándoles capacidades críticas y reflexivas, empujándoles, respaldados por serias y fundamentadas categorías, a la participación activa en la vida comunitaria de conformidad a un conjunto de principios férreos. Parece que el horizonte del siglo que vivimos no podrá escaparse del dominio conceptual establecido entre ciudadanía, estado y globalización. Una ciudadanía prácticamente impotente frente a la decadencia axiológica e incapaz de encontrar puntos de cohesión para su movilización; un estado cada vez más debilitado en el desempeño de sus principales funciones y cada vez más distante de aquellos elementos típicos que lo caracterizan (pueblo, territorio y soberanía); una globalización que, entre sus distintas facetas, presenta nuevos desafíos y produce una cierta inestabilidad. Es inevitable, por tanto, que al ciudadano se le pida valentía, osadía, prudencia y formación completa, pues de otro modo no podrá tener una visión de conjunto y, por tanto, será incapaz de interpretar el presente y pensar en el futuro.

En este contexto, *Soromenho-Marques* sostiene que si la respuesta de los estados a los desafíos de la crisis global parece ser muy tímida, es sorprendentemente positiva la aparición de nuevas modalidades de intervención de los ciudadanos. En este sentido, efectivamente, se asiste a una proliferación de las formas de asociacionismo ciudadano motivadas por la urgencia de responder a los desafíos de escala local, regional o global. No existiría mejor momento, pues, para fomentar y ayudar a ese surgir de la cultura política del ejercicio de la ciudadanía. La propuesta del conocido filósofo portugués –deliberadamente relacionada al asociacionismo ciudadano que promueve la tutela del medioambiente, pero perfectamente aplicable a cualquier otro ámbito– consiste en la necesaria superación del estado nacional, sin llegar a la fantasía de su abolición. Esto se debe a que *“la renovación de la ciudadanía implicará alteraciones profundas en las estructuras y la actuación del estado, las cuales a su vez afectarán el curso de la propia renovación del ejercicio de la ciudadanía”*. Se hipotetiza, por tanto, un estado del futuro capaz de prestar atención a las

nuevas tareas de una ciudadanía renovada, un estado flexible, “*de geometría variable*”, capacitado para acoger la urgencia de cooperación ciudadana, al servicio de los ciudadanos y “*con una capacidad siempre renovada de prestar servicios y producir respuestas en los dominios más complejos de la existencia contemporánea*”. La propuesta del portugués, por tanto, consiste en la reivindicación de la ciudadanía como eje que permita dar sentido y coherencia a problemáticas diversas, no mediante los típicos movimientos sociales que suelen definirse solo por sus idearios, sino por ciudadanos formados y capaces de innovar y cuestionar, percibir y transmitir, en el respeto de unos valores éticos fundamentales para la comunidad. Soromenho-Marques afirma que los típicos movimientos sociales se caracterizan por creer en la “*bondad incondicional del progreso científico y técnico*”; por creer que todo detalle de la vida política pasa por la “*conquista del poder del estado*”; por programar una bandera ideológica a la merced del “*viento de las utopías*”; por creer que la lucha política debe basarse en la dicotomía schmittiana “*amigo-enemigo*” (ya que hay que movilizarse para obtener un combate victorioso contra capitalistas, aristócratas, rojos, opresores, etcétera).

En cambio, el portugués piensa que los nuevos movimientos ciudadanos deberían ser capaces de introducir el “*cuestionamiento de la religión del progreso tecno-científico*”; de fomentar una actitud de “*desconfianza frente al estado*” que, en realidad, no se traduce en una desconfianza sobre la bondad del mismo sino sobre el “*poder efectivo del estado*”; de rechazar las utopías del fin de la historia, apostando en cambio por la “*difícil tarea de permitir su continuación*”; de identificar el “*presente e insostenible modo de vida como el enemigo principal*”. ¿Serán los filósofos capaces de llevar a cabo un ejercicio de reflexión coherente para luego cooperar con la ciudadanía? ¿Deben hacer ese ejercicio en restringidos círculos intelectuales, desconfiando de la capacidad de reflexión crítica de los ciudadanos, o la primera conquista consistiría precisamente en motivar espacios de discusión, participación y debate formativo en la comunidad? “*Lo que se pide hoy a los filósofos es que sean capaces del «coraje del concepto», de osadía especulativa. Un mundo nuevo se despliega delante de nuestros ojos. Y no siempre admirable. Legiones de científicos políticos se afanan en la descripción minuciosa de los detalles, pero parece faltar la indispensable y vital visión de conjunto*”¹⁷. Convencidos, pues, del papel (dificilmente cuestionable) que

¹⁷ V. SOROMENHO-MARQUES, “Reinventar la ciudadanía en la era de la globalización. Esbozo de un programa de investigación”, *Revista Internacional de Filosofía Política*, núm. 17, 2001, pp. 77-100.

puede llegar a adquirir la filosofía en la formación del ciudadano consciente y responsable.

Si entendemos la enseñanza como una actividad realizada en función de valores y si concebimos la cultura como un proceso de valorización de lo humano, veremos que no puede hablarse de cultura sin un cierto concepto o una mínima idea de humanismo (entendido como valor por el ser humano y por la condición humana). Las exigencias sociales, en cada momento histórico y en cada contexto poblacional, producen una situación de presión para los actores políticos y pedagógicos, quienes deben proponer una escala de valores según los fines a perseguir. El problema, así planteado, no es de fácil resolución, pues en primer lugar deberíamos preguntarnos qué es un valor, ya que la vida humana se presenta como una actividad constantemente valorativa y valorada. Pero ¿cómo racionalizar un sentimiento? ¿Cómo definir una impresión o experiencia sensorial? La tendencia definitoria, de orden racional, presenta serias dificultades y, sobre todo, abre el camino a especulaciones teóricas que pueden desencadenar serias consecuencias prácticas. Existen valores adscritos a la vida, al alma o al espíritu y su consideración o relevancia nunca debería ser cuestionable por ningún tipo de fin (económico, social o cultural). Por esta razón, y volviendo a la misión de los actores políticos y del sector educativo, podríamos sostener que el principal cometido consiste precisamente en restringir ese número teóricamente indefinido de valores a los que las exigencias sociales, presuntamente urgentes y necesarias, parecen empujarnos. Aunque cada época produce para sí una cierta forma de pensamiento sistematizada en valores, estos son precarios frente al bloque axiológico que siempre acompaña y ha acompañado lo que de humano existe en el hombre¹⁸. La filosofía, pues, puede ayudar para descubrir lo que de humano hay en el hombre, proporcionando importantes herramientas conceptuales y cognitivas que, frente a problemas o situaciones complejas de la realidad, se concretan en competencias para ser sujetos pensantes. Enseñar filosofía tiene esa función de formar personas con un sentido amplio de la realidad que les rodea, dotándoles de categorías históricas y habilitándoles en la tarea de contextualizar sabiamente los problemas que se les plantean en el mundo real. No se trata de mera abstracción, sino de pura y auténtica concreción crítica, problematizadora, rigurosa, proporcionada, metodológica y axiológica. Una filosofía que no puede encontrarse sometida a otras disciplinas, ni monopolizada o contaminada por factores ideológicos

¹⁸ D. SANTOS, "Meditação sobre a Cultura", en Id., *Obras Completas*, cit., pp. 405-408.

o religiosos; una filosofía que debe ser capaz de conservar su carácter de autonomía, para así guiar la construcción y formación del ciudadano entre los meandros que emergen de la praxis social, presentando la ética, la justicia y la solución equitativa/contextualizada como criterios básicos de su acción práctica.

A ser ciudadanos no se aprende por ley o por concesión de privilegios, pues tanto en un caso como en el otro nos encontraríamos con serias dificultades formales –muy discutidas, por ejemplo, en los ambientes teórico-jurídicos– y, consecuentemente, materiales. Un privilegio, por definición concedido por una entidad reconocida como soberana y poderosa, quedará siempre condicionado, para su ejercicio, al buen criterio del “concesor” de turno; un derecho subjetivo, por su parte, si se le entiende como poder jurídico y concreto otorgado por un ordenamiento jurídico a un sujeto de derecho, deberá presentar un título (que otorga una titularidad sobre un determinado bien jurídicamente relevante) acompañado necesariamente por un poder que sirve, en el última instancia, para activar mecanismos de protección del bien, título o titularidad otorgada. También se habla de derechos subjetivos privilegiados, pues sería este el caso de aquellos derechos subjetivos considerados fundamentales por su especial posición jerárquica en el sistema de fuentes de derecho de un ordenamiento jurídico, así como por los peculiares mecanismos de protección que se consiguen activar en caso de supuesta vulneración¹⁹. Como podemos suponer, un concepto técnico-jurídico de ciudadanía nos podría hacer pensar que la ciudadanía constituye precisamente el punto de partida para el ejercicio de los demás derechos o facultades concedidos a los sujetos de un ordenamiento. Nosotros, en cambio, deseamos reivindicar otro significado, mucho más profundo y bastante más controvertido, ya que es posible hablar de ciudadanía en términos axiológicos, con connotaciones sentimentales o, si queremos, emocionales y que tienen una importante trascendencia en la educación. En este sentido, decíamos, a ser ciudadano no se aprende por ley, por privilegios, ni –como diría Adela Cortina– por castigo. La filósofa española nos recuerda que a ser ciudadano se aprende “*por degustación*” y, por esta razón, es necesario “*ayudar a cultivar facultades (intelectuales y sentientes) para degustar los valores*

¹⁹ Una propuesta de definición formal de derecho subjetivo, acompañada por un profundo estudio de las principales posturas doctrinales que existen sobre el mencionado concepto, viene realizada por G. ROBLES, *Teoría del Derecho. Fundamentos de Teoría Comunicacional del Derecho*, vol. I., Thomson Reuters – Civitas – Aranzadi, Pamplona, 2015, con peculiar referencia a las pp. 629-634, 644-651, 652-660 y 687-693.

ciudadanos", tanto a nivel local como universal²⁰. Así, en esa escala de valores que citábamos anteriormente, que se presenta como la compleja y delicada tarea para políticos y protagonistas del mundo de la enseñanza, Cortina –sin querer menospreciar otros valores, pero sí profundamente convencida de la escasez de un planteamiento relativista– destaca los valores cívicos. Estos son, cada uno con sus diversos significados, la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto activo y el diálogo²¹.

La libertad debe ser entendida, en primer lugar, como libertad (política) de participación en los asuntos públicos, como un auténtico derecho a participar en los procesos de tomas de decisiones comunes; en segundo lugar, libertad es independencia, no egoísta sino solidaria, en el sentido de que independencia no significa "*defensa cuartelaria*" de intereses individuales, ya que no deberíamos reclamar para nosotros algo que no estaríamos dispuestos a reconocer o reclamar "en los" o "para los" otros; en tercer y último lugar, libertad es autonomía, una autonomía comunitaria, al servicio de la comunidad, el ejercicio quizás más arduo y complejo a realizar, ya que "*exige cultivo y aprendizaje*" para no conformarse, por ejemplo, sumándose a las leyes del más fuerte o a la corriente u opinión común y más en boga en un determinado momento. La igualdad es un valor cívico que, a pesar de sus connotaciones políticas y económicas, hunde "*sus raíces en una idea más profunda: todas las personas son iguales en dignidad, hecho por el cual merecen igual consideración y respeto*"; indiscutible, pues, la exigencia que la igual dignidad de los seres humanos reclama a la sociedad y a los educadores, pues se precisa de una adecuada asunción de responsabilidad, para ser conscientes de las obvias y naturales desigualdades, y se demanda una proporcionada acción comunitaria para garantizar el respeto de la igual dignidad de los seres humanos. El respeto, entendido como tolerancia, es el siguiente valor cívico sin el cual no sería posible convivir; una tolerancia no de tipo pasivo o reducida a actitudes de indiferencia, sino orientada a un interés positivo y activo o, mejor aún, a un "*aprecio positivo del otro*". La solidaridad –sigue Cortina– hay que defenderla y proclamarla como solidaridad universal y no grupal, ya que en este último caso resulta más sencillo sacrificar otros "*valores clave, como la justicia*", justificando ciertos mecanismos y ciertas deformidades en nombre

²⁰ A. CORTINA, *Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, tercera edición, Alianza Editorial, Madrid, 1997, pp. 184-185.

²¹ Lealtad, honradez y profesionalidad serían corolarios de un adecuado ejercicio de los anteriores, calificados, por esta razón, como fundamentales. *Ibid.*, p. 193.

de una presunta solidaridad; la solidaridad como valor moral y, en nuestro caso, cívico, es de tipo universal, ya que fomenta el sentido del deber y del sacrificio, siendo capaz de traspasar “*las fronteras de los grupos*” y extendiéndose “*a todos los seres humanos, incluidas las generaciones futuras*”. Finalmente, el diálogo, o sea “*la búsqueda cooperativa de lo verdadero y de lo justo*”, necesario para resolver los conflictos que la vida plantea, emprendido con seriedad y no con imposición o violencia, orientado a la satisfacción de intereses no individuales o grupales, sino “*universalizables, es decir, a los de todos los afectados*”²². No resulta complicado, por tanto, entender que educar en valores consiste “*en cultivar esas condiciones que nos preparan para degustar*”²³ a ser ciudadanos, pues el ser humano es responsable de sus acciones y, por muy condicionado que esté por los factores sociales, políticos, económicos o tecnológicos que les rodean, debe comprender que ser ciudadano de este mundo y de esta vida consiste en saber construir con responsabilidad un serio recorrido para sí y los demás, con la complicidad del pasado, para la decencia del presente y para la mejoría del futuro²⁴. Más que instruir transmitiendo conceptos formales y vacíos de contenidos, rellenables a la carta, según los gustos individuales de cada uno, más que aprender memorísticamente para luego abandonar en el olvido lo supuestamente aprendido, la filosofía educa para ser ciudadanos de esta vida, acentuando el sentido de la responsabilidad y de la participación, permitiendo la comprensión radical y favoreciendo la apertura de espíritu crítico. Algunos momentos históricos siempre podrán ser considerados testigos de esa buena actitud (por lo menos en intenciones) que ha encontrado incluso un reconocimiento de tipo formal y normativo: nos referimos a los derechos humanos y a su fundamento filosófico que, a

²² Para comprender los importantes matices que presenta cada valor cívico, que aparentemente podrían ignorarse, es oportuno, preciso y conveniente remitir al estudio completo de A. CORTINA, *Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, cit., pp. 193-210.

²³ Ibid., p. 186.

²⁴ En este sentido, Martha C. Nussbaum sostiene que los valores para una ciudadanía democrática decente son tres: en primer lugar, “*la capacidad socrática de autocritica y pensamiento crítico acerca de las tradiciones propias de cada uno*”; en segundo lugar, y aunque “*el conocimiento no es garantía de buen comportamiento*” pero sí “*la ignorancia es una garantía virtual de mal comportamiento*”, el ciudadano democrático moderno debería ser capaz “*de verse a sí mismo como miembro de una nación y un mundo heterogéneos*”, para “*entender algo de la historia y el carácter de los diversos grupos que lo habitan*”; Y en último lugar, el ciudadano debería ser capaz de alcanzar una cierta “*imaginación narrativa*”, es decir la capacidad de “*ver a otro ser humano no como una cosa sino como una persona completa*”, un logro que “*debe ser promovido por una educación que refine la capacidad de pensar acerca de lo que puede ser la vida interna de otro*”. M. C. NUSSBAUM, “*Educación para el lucro, educación para la libertad*”, *Nómadas*, núm. 44, 2016, pp. 20-23.

pesar de no haber sido siempre considerado oportuno y adecuado, puede ser definido como un verdadero legado educativo. Veamos en qué términos.

5. LOS DERECHOS HUMANOS, EJEMPLO DE EDUCACIÓN DOTADA DE UN BLOQUE AXIOLÓGICO-VALORATIVO IMPERECEDERO

Las soluciones y propuestas doctrinales en materia de derechos humanos son múltiples y variadas. Reciente literatura en la materia, con el objetivo de esclarecer el variopinto panorama dogmático, destaca la necesaria diferencia entre problema práctico y problema teórico con respecto a los derechos humanos. Según Robles, el primero se refiere a la realización concreta de los mismos; el segundo, en cambio, está orientado a la originaria fase de fundamento de esos derechos. En este último caso, es posible encontrar dos razones y dos argumentos válidos para dotar de fundamento a estos derechos: una razón de tipo moral, en el sentido que los derechos humanos no se pueden realizar si no estamos convencidos de su bondad moral y si no creemos que su efectiva concretización sea capaz de mejorar los hombres guiándolos hacia una sociedad más justa; una razón de tipo lógico, consistente en la especificación concreta de sus contenidos, alejándose del plan retórico y acercándose al detalle práctico de los ideales y valores que se desean proteger; un argumento de tipo teórico, según el cual parece necesaria la búsqueda de una orientación para saber lo que queremos y hacia dónde vamos, con el fin último de crear una auténtica teoría de los derechos del hombre, capaz de presentarse como parte necesaria de una más extensa teoría de la sociedad justa o, si se prefiere, de una teoría de la justicia; en último lugar, un argumento pragmático, ya que no tiene sentido luchar por algo sin saber por qué se hace²⁵. Como podemos suponer, un planteamiento de este tipo se sitúa en fuerte contraste con la postura, cuanto menos llamativa, que decidió asumir Bobbio. Efectivamente, el mismo Robles critica al ilustre pensador italiano reconociendo que le *“cuesta trabajo aceptar que el gran filósofo se haya quedado tan tranquilo”* –sosteniendo que el verdadero problema de los derechos humanos no es su fundamentación sino su realización– y se pregunta

²⁵ G. ROBLES, *Los derechos fundamentales y la ética en la sociedad actual*, Civitas, Madrid, 1997, pp. 12-16. Según el autor, el siglo XX se caracteriza por exaltar la estética de las acciones y, por esto, se trata de un siglo fundamentalmente destructivo. La estética de las acciones conduce a la exaltación del poder como instancia indestructible y antropológicamente extensible a todos los ámbitos de la vida, un poder, en suma, autocomplaciente.

*“para qué entonces elaborar teorías sobre los derechos”, ya que, siendo teórica y prácticamente coherentes, “no hay realización sin fundamentación, como no hay práctica colectiva eficaz sin ideas elaboradas y colectivamente asumidas”*²⁶. En este sentido, los derechos humanos pueden ser definidos como *“criterios morales”*, entendiendo el término criterio como un punto de vista respecto a las conductas y actitudes a asumir para realizar algo práctico; y atendiendo a su carácter moral, ya que ese punto de vista afecta al ser moral del hombre y a su dignidad. Por esta razón resulta difícilmente cuestionable el fundamento moral de los derechos humanos, ya que se trata de la creencia colectiva en un núcleo duro de valores constitutivos de la humanidad. Consecuentemente –observa Robles–, carece de sentido la pretensión de fundamentar los derechos humanos sin conectarlos directamente a los deberes y valores morales, siendo la concepción autónoma de los derechos el corolario de la mentalidad típica del moderno contractualismo y siendo la consideración de los derechos humanos como desconexos respecto a los deberes el fruto de los postulados iusnaturalistas racionalistas, en su vertiente utilitarista e individualista. Estas tendencias acaban por desnaturalizar estos derechos, descontextualizándolos del sistema de valores que le da origen y, desde la perspectiva ética, fomentan y justifican el hedonismo en menoscabo de la solidaridad²⁷.

Todo lo contrario, por tanto, a los objetivos perseguidos por la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. El famoso y más que conocido documento es la piedra angular para la salvaguardia de lo que de humano reside en el hombre, representando un importante desafío educativo y pedagógico. En este sentido, Almeida Amoedo sostiene que es necesario explorar las virtudes de ese texto para acceder al conocimiento de sus principales valores²⁸, pues el papel que la Declaración otorga al ámbito educativo es de fundamental relevancia. La educación es elevada a hilo conductor que permite una convivencia pacífica, tolerante, armoniosa y respetuosa entre todas las personas, entendidas estas últimas como protagonistas fundamentales de un devenir histórico perennemente iluminado por el sistema de valores comunitarios. Es la misma Declaración que nos trasmite la idea según la cual una correcta orientación educativo-cultural es prioritaria y necesaria para educar facilitando el acceso al conocimiento, a la comprensión

²⁶ Ibid., p. 14.

²⁷ Sobre los Derechos Humanos como criterios morales, Ibid., pp. 25-27; sobre la relación entre derechos y deberes, Ibid., pp. 33-36.

²⁸ M. I. ALMEIDA AMOEDO, “Celebrar os Direitos Humanos no Cinquentenário da sua Declaração Universal”, *Revista Economia e Sociologia*, núm. 66, 1998, p. 50.

de principios y valores, mediante una enseñanza que sea respetuosa del educador y del discente, tanto en ámbitos personales como profesionales. Todo ello para garantizar la formación de personas capaces de satisfacer sus necesidades vitales, de desarrollarse como seres únicos y que no estén a la espera de que intervenga el “Estado-Providencia”; una dinámica, esta última, que por muy buena que sea en sus intenciones, acaba por fomentar una actitud anti-educativa, que inhabilita la búsqueda de recursos propios, la iniciativa y la creatividad. Ahora bien, parte de la misión fundamental de la educación consiste en el “contagio” de determinados ideales, sobre todo de aquellos que resisten en la historia y que se presentaron como denominadores comunes en los diferentes tejidos comunitarios de este mundo: libertad, paz y justicia, todos ellos aptos para seguir alimentando el núcleo duro y permanente de aquella Declaración de 1948 que es la dignidad humana²⁹. Durante décadas, actores políticos nacionales e internacionales han insistido sobre la importancia que asume la educación en derechos humanos, prueba evidente de su intrínseco valor moral. En el seno de Naciones Unidas, Unesco y Unión Europea han sido adoptados instrumentos normativos y planes de trabajo para promover la educación, la democracia, la formación en derechos humanos, la cultura de la paz, de la ciudadanía activa, la resolución de conflictos, etc³⁰. Meta principal de todas las herramientas normativas es la consecución de sistemas de enseñanza aptos para la adquisición de valores, actitudes y competencias para desenvolverse en el tratamiento de problemas o desafíos presentes en sociedad, así como para garantizar el pleno desarrollo de la personalidad humana³¹. En todos los documentos es apreciable la urgencia de fomentar sistemas de participación ciudadana y, en esta tarea, el acceso a

²⁹ Ibid., pp. 56-58.

³⁰ Entre otros, podríamos citar la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (1974), el Plan de Acción Mundial sobre Educación para los Derechos Humanos y la Democracia (1993), la Carta del Consejo de Europa sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática y la Educación en Derechos Humanos (2010) o la Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos (2011).

³¹ En este sentido, y desde una perspectiva iusfilosófica, es preciso recordar que “desde el iusnaturalismo racionalista y el contractualismo de la Ilustración, hasta el humanismo cosmopolita contemporáneo, la dignidad humana y el proceso histórico de emancipación del hombre, como ser éticamente libre, han venido siendo las dos categorías universales y omnicomprensivas que engloban, por excelencia, las exigencias de libertad, igualdad y solidaridad entre los hombres”. Es así como “la dignidad y el desarrollo de la dimensión moral de la persona son dos nociones complementarias que entroncan con el discurso de las facultades y las capacidades humanas”. F. H. LLANO-ALONSO, “El

adecuados sistemas de instrucción es condición necesaria. La educación a la ciudadanía democrática resulta ser, fundamentalmente, un llamamiento al sentido de responsabilidad con la finalidad de afirmar justicia y equidad para todos. El rol activo, que tanto jóvenes como adultos deben mantener en sus respectivos contextos sociales, resulta ser trascendental para conseguir esos objetivos, ya que de ello depende también la posibilidad de llevar a cabo un acto educativo valiente, reflexivo, consciente y completo. Los educadores deben dotar a sus discentes de conocimientos, habilidades y competencias, y deben desarrollar en ellos las actitudes y los comportamientos capaces para cumplir sus responsabilidades en sociedad, apreciando las diferencias y promoviendo mecanismos democráticos no meramente procedimentales. No nos olvidemos, además, que la educación viene citada también por otro documento de gran relevancia en el escenario internacional y que en no pocas ocasiones se menciona con fines demagógicos. Deberíamos en realidad prestar más atención a esas exigencias, teniendo en cuenta que todo tiene un principio en nuestras vidas y que la infancia y la adolescencia representan etapas fundamentales para el desarrollo de la personalidad de un ser humano. Como el lector podrá imaginar, nos referimos a la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), que en su artículo 29 recuerda que la educación debe tener, entre otras, la finalidad de favorecer el desarrollo de la personalidad del niño, de sus aptitudes y capacidades mentales; debe desarrollar en el niño el respeto de sus padres, de su identidad cultural, de su idioma y de sus valores; debe preparar al niño para asumir las responsabilidades de la vida en una sociedad libre, fomentando el espíritu de comprensión, de amistad, de tolerancia, de paz³².

Educación, por tanto, al centro del todo, incluso como garante del fundamento y de la realización de unos derechos humanos que hemos intentado presentar como portadores de profundos contenidos axiológicos. No obstante, y a pesar de todas las buenas predisposiciones intelectuales, indivi-

derecho al desarrollo en el sistema de Derechos Humanos: entre los derechos de la personalidad y la actividad del Estado", *Anuario de Filosofía del Derecho*, núm. 29, 2013, p. 377.

³² En el campo de la filosofía del derecho española, en los últimos años destacan los trabajos sobre los derechos de los niños de Ignacio Campoy Cervera. Entre otros, creemos oportuno señalar I. CAMPOY CERVERA, "La construcción de un modelo de derechos humanos para los niños, con o sin discapacidad", *Derechos y libertades*, núm. 37, 2017, pp. 131-165; Id., *La fundamentación de los derechos de los niños: modelos de reconocimiento y protección*, Dykinson, Madrid, 2006; Id., "Notas sobre la evolución en el reconocimiento y la protección internacional de los derechos de los niños", *Derechos y libertades*, núm. 6, 1998, pp. 279-327.

duales, grupales o políticas, vivimos en un mundo que parece amarse poco, afectado por el relativismo, prisionero en una jaula de hipocresía y que intenta curarlo todo recurriendo a un lenguaje políticamente correcto. Así, no podemos ciertamente obviar los límites, las insuficiencias y los usos instrumentalizados de los derechos humanos, en unas dinámicas que pretenden ubicar el occidente al centro del todo, dominado sin embargo por un cierto individualismo mixto a escepticismo. En efecto, una fotografía de las condiciones morales e históricas de nuestros tiempos, de nuestros pueblos, de nuestras civilizaciones, nos permite comprobar el triunfo de un pensamiento débil, sin argumentos sólidos, privado de fundamentos en valores, donde los discursos espirituales y religiosos –por ejemplo– se evitan a propósito, como si tuviésemos que avergonzarnos de algo. Necesitamos, pues, de una nueva, crítica y humilde aceptación de nosotros mismos, del reconocimiento de nuestras raíces, de nuestra cultura y de sus intrínsecos valores: se trata de la necesidad de afirmar una *religio civilis*³³. La *vis attractiva* –de tipo político, educativo, jurídico, teórico, procedimental, etc.– de los derechos humanos es enorme y no dudamos de ello. Pero esto no quiere decir que su eficacia práctica goce de la misma fuerza, ya que no podemos contentarnos de una estéril traducción normativa sin exigir, previa y posteriormente, una adecuada metabolización de los valores en las consciencias humanas. Ciertamente es valiente el hecho que los hombres hayan sido capaces de dar forma absoluta, aunque abstractamente normativa, a determinadas exigencias consideradas perennes en sus vidas, pero la cuestión radica en saber también disciplinar la vida sobre el fundamento de esas normas. Los hombres son criaturas complejas y ambiguas, conocen el bien y se dejan seducir por el mal, son seres morales y al mismo tiempo económicos, por estas razones su acción moral no siempre será capaz de triunfar sobre los impulsos y las pasiones. Quizás debido a estas peculiares características humanas se ha podido sostener una cierta “ironía de los derechos humanos”³⁴ y, cada vez con más frecuencia, se de-

³³ Sobre la crisis de valores y la crisis de identidad cultural, es recomendable la lectura de M. PERA, *Perché dobbiamo dirci cristiani. Il liberalismo. L'Europa. L'etica. Con una lettera di Benedetto XVI*, Mondadori, Milano, 2008.

³⁴ Creemos que la ironía de la que se habla puede ser, en cierta medida, justificable en base a las contradictorias peculiaridades intrínsecas de la esencia humana y no tanto por una incoherencia/esquizofrenia textual-normativa o contextual-normativa de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, documento que analiza, con peculiar referencia a su art. 30, A. MELO, “As ironias dos direitos do homen”, en VV.AA., *A educação e os limites dos direitos humanos. Ensaios de Filosofia da Educação*, cit., pp. 55-57.

bate sobre el carácter utópico de los mismos, hablando de sus límites, de su inoperatividad, de su impotencia o insuficiencia³⁵. Por muchos argumentos que puedan avalar planteamientos de este tipo, no creemos oportuno renunciar a la búsqueda de un ideal operativo para atribuir un sentido progresivo a la historia, a sus instituciones y a sus fórmulas, un ideal que tenga como meta principal la elevación espiritual del hombre³⁶. En este sentido, Battaglia sostiene que los verdaderos instrumentos de tutela de los derechos humanos deben estar presentes en las vivas consciencias de los pueblos, quienes deben reivindicarlos como expresión de altísima responsabilidad cívica, ya que, de otro modo, para poco servirán los instrumentos normativos nacionales o internacionales modernos. Hoy asistimos a la continua búsqueda de nuevos caminos en materia de proclamación y tutela de derechos humanos, artificianado nuevas definiciones y nuevas formas de garantía. Pero el instrumento jurídico es, por sí mismo, insuficiente, en el sentido que la necesidad y la urgencia provienen del conjunto de instancias éticas y morales sobre las cuales todos deberíamos velar para valorar, para entender que los hombres (y solo ellos) son capaces de comprender que el hombre debe ser sacro para el hombre, más allá de todas las posibles articulaciones textuales o normativas. La variedad y la divergencia fenoménica nunca podrá poner en duda la existencia de perennes valores históricos y criterios morales que fundamentan la experiencia jurídica. Un concepto de derecho que prescinde de la historia y de su aparato axiológico –sigue sosteniendo Battaglia– no cumple su función y no se presenta como un concepto omnicomprensivo y con vocación de ejemplaridad³⁷. Los derechos humanos, y la educación en

³⁵ En este sentido véase A. LE GUYADER, “Os direitos do homen e a questão dos limites. Notas para um panegírico”, en VV.AA., *A educação e os limites dos direitos humanos. Ensaio de Filosofia da Educação*, cit., pp. 13-15.

³⁶ Para ello, según Emilio Lledó, es necesario reivindicar, en general, un adecuado conocimiento histórico, ya que el estudio de la historia es fuente de “*interés por descubrir y analizar el pasado*” y de “*inquietud por encontrar en él sentido y orientaciones para el futuro*”; avalando la postura de Benedetto Croce, el ilustre pensador español afirma que “*el conocimiento del pasado no puede ser un conocimiento desinteresado y neutro, o, como ha ocurrido a veces, romántico e idealizador. Lo más radical y original del pasado es que nos ha traído a este presente*” y “*solo porque la existencia del hombre es histórica puede darse un conocimiento del futuro*”. E. LLEDÓ, “Tiempo e Historia”. *Boletín del Instituto de Estudios Helénicos*, vol. 3, núm. 2, 1969, pp. 23, 33 y 35.

³⁷ Conviene remitir a F. BATTAGLIA, *Legislazione universale e diritto umano nella Summa di Tommaso d'Aquino*, Accademia Nazionale dei Lincei, Celebrazioni Lincee, Roma, 1975; *La Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo. Antecedenti storiche e prospettive giuridiche*, Accademia Nazionale dei Lincei, Celebrazioni lincee, Roma, 1969; *Le Carte dei diritti*, Laruffa, Reggio Calabria, 1998.

ellos, deben mostrar que lo humano no se encuentra solamente en la razón, ni en una sociedad, ni en un Dios, ni en el yo; lo humano se encuentra “en el” y “con el” otro. Es ese el gran derecho y, al mismo tiempo, el gran deber, ya que no es suficiente activarse para responder “al otro”, sino que es necesario prepararse y formarse para responder a partir “del otro”. Se trata de una visión humanista que requiere el descubrimiento “del otro” como principio clave en la configuración ética de la vida³⁸, implicando pues una concepción según la cual el hombre, seguramente obligado a vivir delicadas situaciones en el ejercicio de sus responsabilidades y en el desempeño de sus funciones, no puede depender solo y exclusivamente de una declaración o de una representación llevada a cabo por entidades heterónomas.

Por esto, insistimos, es incuestionable la reivindicación de sistemas educativos abiertos y necesitados de enseñanza filosófica, pues solamente así el hombre podrá ser encaminado hacia una autonomía y libertad responsable, capacitado para organizarse y autodirigirse dentro de unos límites axiomáticamente inviolables. En este sentido, aunque quizás exageradamente optimistas, están las propuestas de Nozick o de Buchanan, quienes contribuyeron al avance del individualismo contemporáneo en el ámbito de los derechos humanos, sosteniendo un aparato estatal que debería ejercer una intervención mínima en nombre del respeto de los derechos individuales de la persona humana. Ha sido observado que esta manera de presentar al estado, en efecto, evoca la absoluta creencia en las virtudes del individuo y en el dogma de su fundamento moral incondicional, sin esclarecer como superar eventuales situaciones de conflictos interindividuales o intersociales, presentando así un individuo que es principio, medio y fin al mismo tiempo³⁹; no sabemos si al puro estilo cartesiano, ya que, en este caso, “*el Dios garante del criterio de verdad respecto a las ideas del sujeto, proclama simultáneamente el poder de éste y sus propios límites*”, dando lugar a la grave situación en la que “*sin Dios, el sujeto vería deshecho el poder del conocimiento*”⁴⁰. Debemos actuar y pensar como seres solidarios, conocedores de una pertenencia al mundo que

³⁸ J.C. MÊLICH, “A memoria de ‘Auschwitz’. O sentido antropológico dos direitos humanos”, en VV.AA., *A educação e os limites dos direitos humanos. Ensaios de Filosofia da Educação*, cit., p. 51.

³⁹ Nos referimos al planteamiento crítico de A. DIAS DE CARVALHO, “Limiares antropológicos dos Direitos Humanos”, en VV.AA., *A educação e os limites dos direitos humanos. Ensaios de Filosofia da Educação*, cit., pp. 35-36.

⁴⁰ A. DIAS DE CARVALHO, “La contemporaneidad como expresión de un nuevo humanismo”, *Thémata. Revista de filosofía*, núm. 39, 2007, p. 598.

nos obliga a intercambios y cooperaciones responsables; nuestras consciencias individuales no pueden ser egocéntricas ni cósmicas, sino responsables y críticas. La consciencia crítica, en este caso, puede ser considerada y consagrada como el primer derecho del hombre⁴¹.

6. EL DERECHO A LA FILOSOFÍA COMO CONCRETIZACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y COMO PROMESA DE DEMOCRACIA

Quien en las últimas décadas ha llevado a cabo una firme labor de defensa y declaración de un derecho a la Filosofía es, sin duda alguna, Jacques Derrida. Las obras más relevantes donde queda reflejada esa labor son *Du droit à la philosophie* y *Le droit à la philosophie du point de vue cosmopolitique*. El conocido filósofo francés, padre de la de-construcción y precursor de una gran reflexión crítica sobre la institución de la filosofía y sobre la enseñanza de esta materia, se preocupa de proporcionarnos cuatro posibles interpretaciones del derecho a la Filosofía. En un primer sentido, se puede hacer referencia al conjunto de relaciones que se dan entre las estructuras jurídicas y las instituciones filosóficas, ya que resulta interesante saber cómo pasar “desde el” derecho “a la” filosofía, dos campos y dos dominios estrictamente relacionados entre sí. En una segunda posible interpretación, se puede entender que es necesario hablarle a la filosofía y a los filósofos acerca del derecho, intentado entretener a la filosofía con la rica cuestión del *ethos* jurídico. En tercer lugar, habría que interrogarse sobre la posibilidad de disfrutar un derecho a la Filosofía y, por ende, sobre cómo la ley y la juridicidad en general pueden garantizar, y en qué condiciones, el acceso a la filosofía. En cuarto y último lugar, cabría preguntarse si es posible ir directamente (derecho) hacia la filosofía, sin atajos, sin que sea necesaria la intervención de instituciones o de otros intermediarios⁴². Ahora bien, la cuestión fundamental y común a todos los mencionados posibles significados consiste precisamente en reivindicar la necesidad de la cuestión filosófica. Cuando Derrida se refiere a dicha necesidad nos presenta una idea de filosofía que, por una

⁴¹ Ibid., p. 601.

⁴² J. DERRIDA, *Du droit à la philosophie*, Éditions Galilée, Paris, 1990. El autor realiza estas aclaraciones introductorias en la parte de la obra titulada “PRIVILÈGE. Titre justificatif et Remarques introductives”, con peculiar referencia a las pp. 11-15. Una adecuada indicación para comprender los posibles significados del título de esta obra la podemos encontrar en la nota del traductor de la edición italiana; nos referimos a J. DERRIDA, *Del Diritto alla Filosofia*, a cura di F. Garritano, trad. di E. Sergio, Abramo Editore, Catanzaro, 1999, pp. 74-75.

parte, es descifrable como ejercicio interior de la comunidad filosófica y, por otra, es irreparablemente exterior en cuanto debería ser puesta en lugares institucionales capaces de garantizar un efectivo ejercicio del derecho a la Filosofía promoviendo una educación que haga posible el acceso a la cultura filosófica⁴³. Filósofo –según Derrida– es quien se cuestiona acerca de la esencia y del destino de la filosofía. La existencia de los mencionados lugares institucionales, por tanto, implica una filosofía y determina un sistema de valores sobre los cuales el filósofo debe interrogarse sin aceptarlos mediante una actitud de resignación, como si se tratase de algo evidente y privo de consecuencias⁴⁴. Las instituciones hacen posibles el acceso a la cultura, al lenguaje filosóficos y todas las entidades estatales que se adhieren a las Cartas adoptadas por determinadas instituciones internacionales se comprometen, filosóficamente, a realizar concretamente un producto filosófico, filosófico-jurídico, histórico-universal, ético y humano. Suscribir dichas Cartas –según Derrida– es un acto filosófico que compromete filosóficamente hacia la filosofía; quiere esto decir que todo Estado, Pueblo o Nación que manifieste su adhesión a estos documentos y/o instituciones, adquiere un compromiso filosófico que se concreta en asegurar ciertas condiciones para el ámbito cultural y educativo⁴⁵.

Siguiendo y variando a la vez el cosmopolitismo kantiano, basado, como es sabido, en un diseño supremo de la naturaleza, el filósofo francés asegura que la definición de una tarea propiamente filosófica y de un derecho a la Filosofía debe ser puesta en su dimensión internacional, interestatal y, por ende, cosmopolita. El diseño de la naturaleza es, en este sentido, nuestro acreedor, y somos deudores de la naturaleza por haber sido creados natural y originariamente poco filósofos y, por tanto, con necesidad intrínseca de buscar una cierta elevación de espíritu mediante la cultura y el arte⁴⁶. La Europa griego-romana, la historia y la filosofía de occidente son prueba de la astucia de la naturaleza, prueba de ese diseño supremo; pero Derrida no es partidario de afirmar un derecho a la Filosofía que se limite a engrandecer el discurso eurocéntrico, ya que resultaría incoherente oponer la memoria histórica a la transformación y evolución de lo filosófico en lenguas y cultu-

⁴³ S. RIGAZZONI, “Esposizioni (...dal punto di vista di una democrazia a venire)”, en J. DERRIDA, *Il diritto alla filosofia dal punto di vista cosmopolitico*, Il Melangolo, Genova, 2003, pp. 10-13.

⁴⁴ J. DERRIDA, *Il diritto alla filosofia dal punto di vista cosmopolitico*, cit., p. 29.

⁴⁵ Ibid., pp. 27-28.

⁴⁶ Ibid., pp. 30 y 33.

ras no europeas. La filosofía, en este sentido, no tiene solamente una memoria (griego-europea), sino que, en su misión cosmopolita, debe ser capaz de reflexionar sobre las posibles condiciones del respeto y de la extensión de otros modelos y estilos filosóficos no originariamente dominantes o hegemónicos⁴⁷. Como consecuencia de esta premisa, el derecho a la Filosofía debe ser extensivo y respetuoso hacia tradiciones filosóficas ligadas a historias nacionales o lingüísticas no necesariamente continentales, pues el Derecho (de todos) a la Filosofía es también el Derecho (a todas) las Filosofías. Además, el derecho a la Filosofía no comporta la hegemonía o el dominio de las lenguas llamadas fundadoras de la filosofía misma, pues el discurso filosófico puede ser practicado en el ámbito de diversas lenguas, escapando así del autoritarismo que los dogmatismos lingüísticos pueden causar. Por otra parte, el auspicio *derridiano* prevé una política del derecho a la Filosofía que no sea mera política de la ciencia y de la técnica, sino del pensamiento capaz de no someterse al positivismo y por tanto dispuesto a relacionarse con la religión, el derecho y la ética. Este sería el camino para encontrar la auténtica e irreducible autonomía de la filosofía, ya que la invocación de un derecho a la Filosofía en los términos explicados equivale a la invocación de un movimiento de efectiva democratización y a una necesaria reflexión filosófica sobre el sentido de democracia. Por estas razones, parece ser que existe una cierta limitación pilotada del derecho a la Filosofía, una limitación que –en opinión del francés– encuentra sus causas remotas en aquellas sociedades políticamente organizadas que priorizan la búsqueda de la utilidad material, rentable, aplicada, y que obedecen a los imperativos técnico-económicos y científico-militares. Estas dinámicas hacen que la filosofía vaya perdiendo su chance en el mundo, pues no parece ser tan necesario pensar, discernir, evaluar y criticar. Por estas razones hay que reaccionar y reivindicar un derecho a la Filosofía⁴⁸, y entendemos que Derrida reivindica para la filosofía una dimensión que no la rebaje a instrumento ideológico del poder, sino que la eleve a libertad incondicional, apta para permitir y promover la relación entre discurso y verdad y entre discurso y origen⁴⁹.

Se trata de una fuerte defensa y salvaguardia de la actividad del pensamiento, ya que el derecho a la Filosofía –siguiendo a Derrida– debe ser

⁴⁷ Ibid., pp. 34 y 37.

⁴⁸ Ibid., pp. 38 y 43.

⁴⁹ F. GARRITANO, en *Del Diritto alla Filosofia*, cit., p. 59.

garantizado y promovido por un aparato jurídico y político⁵⁰ que, en los diferentes marcos institucionales, reinventaría la filosofía en el sentido de considerarla como fundamento básico e intrínseco de toda declaración de derechos, nacional o internacional, con contenidos de carácter axiológico. Efectivamente, las declaraciones de derechos implican una cierta filosofía y se dirigen a sujetos filosóficos, es decir a sus potenciales lectores, beneficiarios, autores, receptores. Son sujetos potencialmente filosóficos en cuanto capaces de metabolizar el espíritu filosófico de la declaración. En la Declaración de los Derechos Humanos, por ejemplo, encontramos una filosofía del derecho natural, de la esencia del hombre, una filosofía de la justicia, del derecho, del poder, etc. Esta Declaración, evidentemente, presentará, como cualquier otra, ciertos límites dogmáticos y éstos también responden a una filosofía. Para hacer efectivo el discurso filosófico de la Declaración será necesario hacer efectivo el derecho a la Filosofía: en primer lugar, el Derecho “a una” Filosofía, la propia de la Declaración; en segundo lugar, y como consecuencia, resistiendo a la tentación de censurar otras filosofías que se erigen en nombre de esa filosofía⁵¹. Martínez Quintanar nos explica como Derrida entiende que cualquier sujeto tiene el derecho de exigir (al poderoso) el efectivo ejercicio del derecho a la Filosofía de esta o aquella declaración, pues se trata del discurso que representa, en última instancia, el fundamento o la legitimidad de la misma declaración. El intérprete del ilustre pensador francés, además, nos recuerda las dos dificultades que Derrida reconoce para ese ejercicio efectivo: la primera hace referencia al cómo el estado puede proporcionar fuerza de ley al derecho a la Filosofía; la segunda se enlaza directamente a las características de la filosofía, ya que filosofía equivale a cuestionamiento o interrogación incesantes y con consecuencias. La Declaración de los Derechos Humanos –volviendo al mismo ejemplo– incluye el derecho a la Filosofía, debido a que obliga a formar, educar e instruir sujetos capaces para comprender y para resistir al despotismo⁵². Por esta razón, podemos confirmar que el derecho a la Filosofía abre un escenario filosófico-político, en términos post-kantianos, que presenta un ligamen fuerte con la idea de una democracia por venir⁵³. La filosofía puede y debe tener lugar en democracia, entendiendo por democracia algo más que un simple cálculo numéri-

⁵⁰ *Revista Española de Filosofía*, vol. IV, 2017, p. 24.

⁵¹ *Ibid.*, pp. 23 y 24.

⁵² *Ibid.*, p. 23.

⁵³ Así lo ha visto también S. RIGAZZONI, “Esposizioni (...dal punto di vista di una democrazia a venire)”, en *Il diritto alla filosofia dal punto di vista cosmopolitico*, cit., p. 17.

co de voces y de votos. En democracia se debe asegurar el derecho a pensar lo que se dice y lo que se hace y, por tanto, la primera tarea democrática consiste en asegurar el pensar⁵⁴. Justicia por venir y democracia por venir son expresiones *derridianas* que hacen referencia a un lugar (por venir) que no tiene necesariamente por qué venir del futuro, pues se trata de un proceso de llegada que puede ser también un retorno. No se trata de un ideal, sino de lo más real que hay, ya que esconde un concepto de responsabilidad ética, política, jurídica y filosófica que se concretiza en términos de alteridad, o sea, en dar respuestas ante el otro. El otro que está en mí y que hay en frente de mí necesita de una responsabilidad ética que no puede encontrar su garantía absoluta en el mero dictado normativo, como si se tratase de una respuesta pre-fabricada. Responsabilidad entendida como dar respuesta en nombre de una apertura incondicional hacia el otro y en nombre de una justicia para el otro, con el otro, en definitiva, en nombre de la democracia⁵⁵. Queda así perfilada una significativa correlación funcional entre la filosofía entendida como “salvaguardia del pensamiento” (por tanto), “garante de la educación” y (consecuentemente) “prometedora de democracia”; tres dimensiones de una relación que puede leerse y descifrarse invirtiendo los términos de la misma, ya que el resultado, siempre que se haga un equilibrado ejercicio de responsabilidad individual, colectiva e institucional, no varía.

7. EL DERECHO A LA FILOSOFÍA Y EL DESAFÍO PARA LOS AMBIENTES UNIVERSITARIOS

En las páginas anteriores hemos hablado de crisis al referirnos a la desintegración y dispersión de la cultura y del saber. En este contexto, pues, creemos necesario recordar el lugar donde el saber encuentra su justificación y su transmisión: la Universidad. La Universidad hoy no debe (no puede) ser un mero producto de la economía o un simple instrumento al servicio de las exigencias económicas. Es necesario reivindicar su rol y estatus histórico, sin propiciar en ella actitudes serviciales o subversivas, reconsiderándola como única necesidad humana, como ámbito donde todas las necesidades

⁵⁴ D. ROCHA ÁLVAREZ, “La democracia por venir: Jacques Derrida”, en *XVI Semana de Ética y Filosofía Política. Congreso Internacional: “Presente, Pasado y Futuro de la Democracia”* (2009), p. 545. Texto disponible en <http://congresos.um.es/sefp/sefp2009/paper/viewFile/3721/3711> (última consulta 20/01/2019).

⁵⁵ Ibid., pp. 546-548.

humanas vienen a inscribirse y como lugar de mediatización y justificación de todo saber⁵⁶. No demasiado de acuerdo, en este último sentido, estaría Kant, ya que el ilustre filósofo llegó a sostener que el discurso de la filosofía, por ejemplo, en cuanto discurso universal, no debía ser mediatizado y por tanto expuesto a la equivocidad, pues su publicación, divulgación o popularización podría ser causa de corrupción (del mismo discurso) por parte del pueblo. Jaques Derrida nos explica que la tentación kantiana de transformar el lenguaje filosófico, con valor precisamente universal, en un lenguaje reservado y privado, se debe probablemente al intento de poner orden entre las distintas ramas de enseñanza universitaria que veían en posición de inferioridad a las enseñanzas filosóficas⁵⁷. La tensión ilustrada por Kant, en “El conflicto de las Facultades”, entre facultades superiores e inferiores –nos explica Derrida– puede interpretarse como un modo de rescatar la labor filosófica –consistente en la búsqueda de la verdad– de los tentáculos del poder. Todo esto debido a que las facultades llamadas superiores (Teología, Derecho y Medicina) son instrumentos esenciales del gobernante, son espacios donde brilla por su ausencia la libertad de razonamiento y donde es evidente una implicación política que consigue formar técnicos o agentes que representan al poder, siendo instrumentos de este. En efecto, el pueblo busca conductores hábiles –demagogos, dice Derrida– y los técnicos y miembros de las facultades superiores están capacitados para satisfacer dicha demanda. ¿Qué solución habría, pues, para ordenar las tensiones internas de la Universidad? En primer lugar, habría que ser consciente de la responsabilidad que tiene la Universidad, pues se trata de una responsabilidad académica frente a la ética, a la política, a la jurídica, a lo axiológica y a la técnica, entendiendo todas estas dimensiones como momentos, espejos y productos esenciales y espontáneos de la sociedad. En segundo lugar, y como consecuencia, habría que crear ciertas condiciones que aseguren y garanticen que la Universidad pueda ejercitar su libre juicio para decidir, libre y responsablemente, acerca de lo verdadero y lo falso. En tercer lugar, y si la función de la Universidad

⁵⁶ En estos términos se expresa V. GÓMEZ PIN, “Función de la Filosofía y concepto de Universidad”, en J. DERRIDA, *La filosofía como institución*, Ediciones Juan Granica, Barcelona, 1984, pp. 12 y 16.

⁵⁷ Sobre la difícil e interesante relación que se establece entre la lingüística y la filosofía puede consultarse el trabajo de Emilio Lledó, quien no duda en comenzar su exposición advirtiendo que esa supuesta disciplina científica (la lingüística) posee un cierto cuerpo dogmático que, en cambio, no es dado encontrar en el conocimiento filosófico. E. LLEDÓ, “Innatismo: entre la lingüística y la filosofía”, *Epos: Revista de filología*, núm. 8, 1992, p. 115.

consiste en la búsqueda de la verdad en formas rigurosas y críticas, la facultad inferior asume un protagonismo fundamental y fundante, pues el discurso filosófico es el único capaz de llevar a cabo una enseñanza libre, sin tener que rendir cuentas ante nadie y teniendo como faro guía solamente la verdad. Por tanto, y en cuarto y último lugar, el gobernante no debe interferir con su poder ante esta libertad y, al contrario, debe garantizarla. Pero el contrato que el Gobierno mantiene con la Universidad –según Kant– le une y le vincula con las facultades superiores, que son tales precisamente en virtud de su cercanía al poder gubernamental. La libertad de la facultad inferior, pues, es absoluta e incondicionada, ya que –nos explica Derrida, interprete de Kant– no debe aspirar a dar órdenes, sino, como mucho, a aconsejar para una recta búsqueda de la verdad, continuamente amenazada por los que deseen gobernar o dominar⁵⁸.

Si para Kant la filosofía, o sea la facultad inferior, es el lugar del saber puro y el lugar donde la verdad debe expresarse sin control y sin preocupaciones utilitaristas, en ella es posible encontrar el sentido y la autonomía de la Universidad, más allá de la formación profesional. Nietzsche, por su parte, condena la promoción de una cultura utilitarista al servicio del Estado y sostiene que, en el campo de la formación, además de hacer, se debe pensar, pues los pensamientos son bastante más profundos que los meros puntos de vista. Heidegger, finalmente, a pesar de reconocer igual rango al servicio del trabajo, al servicio de las armas y al servicio del saber, condena la división disciplinar, la especialización separadora llevada a cabo en las universidades y considera superfluo e inútil un adiestramiento meramente profesional y exterior. Lo que acomuna las tres posturas citadas –según Derrida– es precisamente el no querer enjaular a la Universidad en las finalidades meramente profesionalizantes, poniendo pues en entredicho el modelo de trabajo industrial que invade los ambientes universitarios y apelando al tiempo de la reflexión y del pensamiento⁵⁹. Para ello –según el filósofo de la deconstrucción– hay que rechazar la sumisión de lo filosófico a toda finalidad exterior (lo útil, lo rentable, lo eficiente, lo técnico-económico, etc.) y no hay que renunciar a la misión crítica de la filosofía. Como consecuencia, reivindicar una identidad, unidad y especificidad propia de la filosofía no equivale a re-

⁵⁸ J. DERRIDA, *La filosofía como institución*, cit., pp. 22-53.

⁵⁹ J. DERRIDA, *Del Derecho a la Filosofía*, cit., pp. 276 y 277. Es como si se quisiera rescatar, de algún modo, esa felicidad de los “guardianes” de la que nos habla, recordando las reflexiones platónicas y aristotélicas, el ilustre filósofo español E. LLEDÓ, “La felicidad de los ‘guardianes’”, *Estudios clásicos*, tomo 33, núm. 100, 1991, pp. 15-17.

ducirla y segregarla en una clase sin capacidad de abrirse a otras disciplinas, pues la filosofía debe saber integrarse sin perder su identidad. Además, la filosofía necesita del momento de la enseñanza, pues la búsqueda filosófica no puede disociarse de la esencialidad de la enseñanza. Todos estos anteriores planteamientos deben ser introducidos en el seno de las instituciones, ya que los lugares institucionales presentan esa idoneidad para asegurar que lo filosófico reviva en libertad y en armonía, entre los límites del respeto y de la transgresión; la disciplina filosófica, además, necesita maestría, o sea de maestros que puedan llevar a cabo esa enseñanza magistral dirigida a estudiantes a su vez necesitados del discurso filosófico; la transmisión del saber filosófico, por tanto, necesitará de tiempo y de espacio, de los márgenes espaciales y temporales más amplios posibles, para evitar un exhibicionismo desordenado de la riqueza de sus contenidos. Todas las condiciones que acabamos de mencionar representan el conjunto de las condiciones internas y externas del acceso a lo filosófico, que deben acordarse para garantizar un verdadero derecho a la Filosofía, sin que esto signifique renunciar a la tradición autonomista y autodidacta de la filosofía⁶⁰.

Entre los más reconocidos intérpretes y conocedores del pensamiento orteguiano, Almeida Amoeda nos recuerda que el ilustre pensador madrileño avisaba sobre los peculiares rasgos del hombre-masa, quien acabaría por ahogar el verdadero sentido de la cultura y del conocimiento universal. Culpable, todo ello, del cultivo de saberes cada vez más especializados, aislados y aislantes, ya que el híbrido sabio-ignorante –como nos recuerda la filósofa de Portugal– ni es sabio, “*en cuanto ignora todo lo que salga de su especialidad*”, ni es ignorante, ya que conoce a la perfección “*lo que pertenece al muy estricto ámbito en el que trabaja*”. Este sujeto especialista, por tanto, mantendrá dos tipos de actitudes: por una parte, tomará posición acerca de lo que pertenece a los dominios de sus sabios conocimientos, por otra se mostrará difidente hacia los especialistas que dominan otros campos en los que su ignorancia es manifiesta⁶¹. La Universidad, entendida como estructura didáctica de orden superior, no solamente tiene la función de otorgar títulos académicos y profesionales jurídicamente reconocidos, ya que el fin primordial de la Universidad consiste en ser capaz de ofrecer una formación crítica global, idónea para comprender el sentido y el valor de una disciplina

⁶⁰ Ibid., pp. 298-301.

⁶¹ M. I. ALMEIDA AMOEDO, “El papel de la Universidad contra la barbarie. Pensar con Ortega, setenta años después”, *Revista de estudios orteguianos*, núm. 2, 2001, pp. 112-113.

concreta, pero con todas las demás. Con razón ha sido afirmado que cuando Ortega llamó a la institución universitaria a reaccionar frente a los peligros de la “*incultura del especialismo y del profesionalismo*” parecía “*interpelar nuestro presente*”⁶². Del mismo modo, John Henry Newman no dudó en señalar que la educación universitaria no puede quedarse satisfecha con la mera formación de técnicos (economistas, ingenieros, abogados, médicos, etcétera), sino que debe proponer una elevación del tono intelectual de la sociedad, purificando principios, otorgando amplitud a las ideas, facilitando el ejercicio del poder público, consiguiendo afinar las relaciones de la vida privada. Todo ello debido a que la educación permite al hombre tomar conciencia de sus propios juicios, de sus propias ideas, desarrollándolos, expresándolos y sometiénolos a diálogo crítico. El hombre podrá así adaptarse con los demás, entendiendo sus posibles divergentes posturas mentales y buscando adecuadas vías de diálogo constructivo. El desafío para los ambientes universitarios consiste precisamente en contribuir a la difícil tarea de formación de hombres, una tarea igual de útil que la búsqueda de la riqueza o el cuidado de la salud, aunque quizás menos tangible en una sociedad apática, mecánica, poco motivada y poco pensante como la nuestra⁶³. Con cierto tono irónico, refiriéndose a la crisis educacional, al auge de modelos educativos útiles para el crecimiento económico y manteniendo una clara defensa del legado filosófico del mundo clásico, Martha C. Nussbaum advierte que una adecuada educación y formación histórico-cultural puede ser peligrosa, “*no sea que la narrativa histórica y económica lleve a cualquier pensamiento crítico serio*”⁶⁴.

8. EL LUGAR JURÍDICO-MATERIAL Y EL CARÁCTER AGENERACIONAL DEL DERECHO A LA FILOSOFÍA. REFLEXIONES FINALES

Las instituciones públicas, así como el derecho en general y las leyes en particular, representan la traducción y protección normativa de reglas o usos sociales y exigencias histórico-culturales ya existentes. A lo largo de este tra-

⁶² Ibid., pp. 115-116.

⁶³ J. H. NEWMAN, *L'idea di Università*, Vita e Pensiero, a cura di L. Orbetello, Milano, 1976, pp. 201-203 y 211-213.

⁶⁴ Un pensamiento crítico “*acerca de la clase, acerca de si la inversión extranjera es realmente buena para la población rural pobre, acerca de si la democracia puede sobrevivir cuando se obtienen estas desigualdades tan enormes en oportunidades vitales básicas. Así que el pensamiento crítico no sería parte importante de la educación para el crecimiento económico*”. M. C. NUSSBAUM, “Educación para el lucro, educación para la libertad”, cit., p. 16.

bajo hemos recordado que la filosofía no es enseñanza abstracta o teórica, sino eminentemente práctica y concreta, apta para formar personas capaces de orientarse incluso en una realidad confusa, egoísta y apática como la que nos rodea. A nivel político, puede y debe favorecerse un auténtico y libre ejercicio de responsabilidades individuales y colectivas y, siguiendo esta perspectiva, es evidente que el concepto de ciudadanía requiere una urgente redefinición social, política y jurídica, ya que el centro de todo discurso debe ser necesariamente la persona capaz y deseosa de participar. Con razón – sostiene Dominici– el discurso filosófico puede crear las condiciones para educar las nuevas generaciones según modelos interpretativos y perfiles capaces de corregir la fractura producida por el individualismo que domina nuestros tiempos y por el proceso de emancipación de la modernidad. Un proceso que, en efecto, ha producido, por una parte, el reconocimiento de algunos derechos fundamentales –por lo menos en el plano teórico– y que, por otra, parece haber debilitado los lazos de pertenencia de los individuos a la comunidad. En este escenario, el derecho a la Filosofía representa una herramienta necesaria para esbozar un nuevo mapa de acción en una sociedad compleja, poco responsable (o, intencionalmente, poco responsabilizada) y poco preocupada por la cuestión cultural. Un derecho a la Filosofía que, en este contexto, se presenta como requisito fundamental para el efectivo ejercicio del derecho a la educación y a la ciudadanía, o sea, del derecho a ser ciudadano y no súbdito, argumento, éste último, que implica la superación de los estériles y peligrosos modelos de democracia meramente procedimental. Puede parecer triste, sarcástico o anacrónico, pero creemos necesario exigir el derecho a ser capaces de reflexionar, analizar críticamente, elaborar pensamiento y proponer soluciones a las problemáticas de la existencia humana en sociedad. Afortunadamente no estamos solos en esta labor, ya que el análisis del actual tejido social realizado por atentos estudiosos –es el caso, una vez más, de Dominici– nos permite comprobar que, debido al analfabetismo funcional, a la pobreza educativa y a la falta de pensamiento crítico, corremos el riesgo de encontrarnos con una “*ciudadanía sin ciudadanos*” o, en otros términos, con unos ciudadanos no educados en el pensamiento crítico y a la complejidad de la auténtica convivencia ciudadana, que está hecha de derechos, pero, sobre todo, de deberes; que no es solamente sumisión, sino más bien participación. Vivimos una sociedad estratificada en la que el acceso al conocimiento parece ser, a priori, fácil de alcanzar –piénsese al avance tecnológico que proporcionan medios e instrumentos inimaginables hace unas décadas– pero que al mismo tiempo se presenta como la sociedad de la igno-

rancia, caracterizada por “asimetrías informativas y cognoscitivas” que ponen en discusión el conjunto de valores y principios comunitarios de la ciudadanía y de la democracia. El derecho a la Filosofía, por tanto, podría facilitar la búsqueda y la determinación de las condiciones socioculturales-educativas fundamentadas en la formación del pensamiento lógico y crítico, capaz de orientarnos en las actuales, oscuras e “imprevisibles” formas de gobierno⁶⁵.

Para ello, será necesario reivindicar, rescatar y redefinir. Reivindicar la importancia de los procesos educativos y formativos para crear personas y ciudadanos que sepan ser protagonistas de un necesario y urgente cambio cultural; rescatar el verdadero sentido de ciudadanía que ha acompañado la evolución de la sociedad humana y de los pueblos, para luego preguntarse si la ciudadanía es un privilegio, un derecho subjetivo o un modo de convivir; redefinir un concepto de ciudadanía que sea el resultado de un sentimiento de convivencia de la sociedad que lo expresa y no solo el producto de la técnica jurídica⁶⁶. Todo ello, partiendo del planteamiento inicial que

⁶⁵ Sobre el analfabetismo funcional, la sociedad de la ignorancia, la referencia a las imprevisibles formas de gobierno y la idea de ciudadanía sin ciudadanos remitimos a las observaciones de Piero Dominici, quien viene sosteniendo que el derecho a la Filosofía podría representar una herramienta útil para rescatar el verdadero pensamiento crítico y, consecuentemente, la educación, la ciudadanía y la inclusión. Los textos que hemos consultado son: P. DOMINICI, “La filosofia come “dispositivo” di risposta alla società asimmetrica e iper-complessa”, en VV.AA., *Il diritto alla filosofia. Quale filosofia per il terzo millennio?*, a cura di L. Candiotto e F. Gambetti, Diogene Multimedia, Bologna, 2016, pp. 169-178; así como el *paper* de su autoría para *Il Sole 24 Ore* en http://pierodominici.nova100.ilsole24ore.com/2017/04/23/il-diritto-alla-filosofia-per-ripensare-leducazione-la-cittadinanza-e-linclusione/?refresh_ce=1 (última consulta 1 de octubre de 2018) y para la *Università Ca' Foscari Venezia*, organizadora del citado encuentro titulado “*Il diritto alla filosofia. Quale filosofia nel terzo millennio?*” en https://www.unive.it/media/allegato/DIP/Filosofia_beni_culturali/diritto-filosofia/Dominici.pdf (última consulta 1 de octubre de 2018).

⁶⁶ En estos términos se ha expresado el profesor C. ROSSI durante la conferencia “*The Challenges of Migration in North America and Europe: Comparing Policies and Models of Reception*”, organizada por el *Center for Italian Studies* de la *SUNY at Stony Brook* y que ha tenido lugar del 2 al 4 noviembre de 2017. Texto disponible en <https://www.lavocedineewyork.com/news/primo-piano/2017/11/13/cittadinanza-privilegio-diritto-soggettivo-o-modo-di-con-vivere/> (última consulta 8 de octubre de 2018). Sobre los procesos formativos y educativos, el famoso filósofo José Antonio Marina, poniendo a prueba la función educadora de la sociedad en nuestros tiempos y reconociendo las dificultades del deseable “cambio cultural mediante el cual la sociedad entera recupere su función pedagógica”, sostiene que “cualquier proyecto educativo tiene que saber conjugar al menos tres elementos: la acción educativa de las familias, la acción educativa de la escuela y la acción educativa de la sociedad”. Para conseguir el objetivo del cambio, dichos elementos deberían “trabajar como lo que son, como un ‘sistema’, a todos los niveles”, siendo “urgente una cultura de la colaboración entre las

hemos mencionado y que se refiere a la posible existencia de un Derecho a la Filosofía que tiene, entre otras, la finalidad de redescubrir la importancia del bien común, entendido como hilo conductor y componente coagulante de los integrantes de una comunidad. Siguiendo las oportunas consideraciones de Martínez Quintanar⁶⁷, creemos que ha llegado el momento de “*repetir y hacer*”, es decir ejercer ese derecho a la filosofía, comenzando por las manifestaciones y humildes observaciones –seguramente no exhaustivas, pero esperemos que reflexivamente diferentes de lo comúnmente divulgado– contenidas en este humilde manuscrito. Nos aviamos a las conclusiones y, además del contenido material del Derecho a la Filosofía, quizás resulte conveniente preguntarse qué lugar podría ocupar en la conocida generación de derechos. Por una parte, se trata de un derecho que precisa de un aparato de garantía para que el individuo pueda ejercerlo; por otra, es un derecho que determina un espacio libre para que su titular pueda proceder autónomamente, ya que la filosofía prepara para pensar y reaccionar frente a los problemas planteados por la vida y así resolverlos con la ayuda de la reflexión crítica. La filosofía articula la duda, busca la sabiduría, es una práctica, no siendo mera doctrina o ideología. Por esta razón ha sido sostenido que el derecho a la Filosofía pertenece a la primera generación de derechos, donde la relación entre Estado e individuo se caracteriza por la no intervención de la autoridad sobre las principales libertades individuales de opinión, expresión, etc. El ejercicio del derecho a la Filosofía comporta un movimiento entre espacio privado y público a la vez, ya que nadie puede hacer filosofía en abstracto sino en un concreto marco social e institucional. En este sentido, pues, el derecho a la Filosofía ha sido definido como un derecho individual y de todos, que siempre es posible, incluso en condiciones de persecución del pensamiento independiente. Entendemos que, por tanto, se hacen vivas, en este modo de concebir el derecho a la Filosofía, las reflexiones de Raffaello Franchini, quien en los años ochenta afirmó que la idea del filosofar es específica y universal: específica en cuanto se refiere a un derecho individual o a un individuo concreto en el ejercicio de su libertad; universal en cuanto expresa la búsqueda de la verdad entre las experiencias intemporales y aquellas terrenales, entre lo trascendente y lo inmanente. Esto equivale, por ende, a la negación de un saber absolutizado, pero sin quedar atrapado en un relativis-

instancias educativas”. J. A. MARINA, “La función educadora de la sociedad”, *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, núm. 22, 2010, pp. 45-46.

⁶⁷ M. Á. MARTÍNEZ QUINTANAR, “El derecho a la filosofía (Declaración y tesis según Derrida)”, cit., p. 33.

mo axiológico y cultural⁶⁸. En términos algo distintos, el foco de atención –al intentar ubicar sistemáticamente el derecho a la Filosofía– ha sido desplazado sobre los derechos económicos, sociales y culturales, a caballo pues entre la segunda y la tercera generación de derechos. Esta concepción responde al intento de reivindicar la filosofía como elemento esencial para el crecimiento de los individuos, como instrumento para vivir democráticamente y como elemento privilegiado en la enseñanza. Se trataría de un derecho que asume alcance colectivo y que, como todos los derechos culturales, participa de un proceso evolutivo y extensivo que permite comprender dentro de sí múltiples manifestaciones, desde los derechos a la identidad cultural o al interés para el patrimonio cultural, hasta el derecho a la enseñanza, a la educación o a la participación en la vida pública y comunitaria⁶⁹.

Pero este afán de catalogar el derecho a la Filosofía, situándole dentro de una u otra generación, puede que no sea el mejor modo de proceder, ya que el peligro reside en acotar, mediante definiciones, los márgenes de libertad de una actividad –la filosofía– que proclamamos libre. Ya nos dijo Giuseppe Limoni que el mismo Derrida cae en una contradicción, consistente en querer dar definiciones precisas sobre una actividad que al mismo tiempo proclama libre, una contradicción en cualquier caso justificada por el enfrentamiento polémico que el filósofo francés mantiene con una estructura político-jurídica al servicio de intereses ocultos. Este derecho a la Filosofía –según Limoni– asume un “*significado de batalla*”, en el sentido que mediante su ejercicio se desea hacer resucitar la perspectiva del valor, del todo y de la razón, o sea las perspectivas que nuestros tiempos parecen negar. Conjuntamente, este Derecho supondría un proceso creativo en todas las sedes institucionales y sociales que rompería el dominio de “filosofías académicas” y “ciencias especializadas”, dando lugar a una relación interdisciplinaria con estas. En su sentido cultural y moral, el derecho a la Filosofía va más allá del simple formalismo y positivismo de los ordenamientos jurídicos nacionales o internacionales, propiciando la libertad de pensar, imaginar y sentir, sin encontrar impedimentos para meditar sobre el sentido de la vida, un Derecho que es un valor para cultivar en sociedad como práctica civil basada en el diálogo crítico. Abrazamos por tanto estas

⁶⁸ Recogemos aquí la propuesta de C. ALTINI, “Quale tipo di diritto é il diritto alla filosofia?”, en VV.AA., *Il diritto alla filosofia. Quale filosofia per il terzo millennio?*, cit., pp. 34-35, quien concluye avalando la propuesta del ilustre pensador Raffaello Franchini en las pp. 36 y 37.

⁶⁹ Así se expresan S. DE VIDO y L. ZAGATO, “Sulla natura del diritto alla filosofia alla luce del diritto internazionale dei diritti umani”, en VV.AA., *Il diritto alla filosofia. Quale filosofia per il terzo millennio?*, cit., pp. 312-314.

observaciones, en virtud de las cuales deberíamos resistir a la tentación de formalizar ese Derecho, pues la formalización es una de las enfermedades de nuestro tiempo. El derecho a la Filosofía no pertenece a ninguna generación de derechos y al mismo tiempo está presente en todas ellas, no se reduce a mera libertad individual o a simple necesidad colectiva, es ambas cosas, participa de ambas esferas en nombre de una resistencia a todo poder totalizante de naturaleza política o económica. Es cierto, se trata de un derecho complejo, ya que se trata de una necesidad urgente de salud⁷⁰.

Siendo el fenómeno jurídico un sistema de comunicación de bienes (jurídicos), podemos entender que sostener un derecho a la Filosofía equivale a considerar la filosofía como un bien. Y si las dificultades para eviscerar los contenidos de ese bien no son muchas, hay que reconocer que la máxima dificultad proviene precisamente del sujeto con el que pretendemos dialogar y al que deseamos reclamar la existencia de ese derecho. Nos referimos al todo poderoso tecnológico y económico que, mediante la eliminación interesada del dolor y del sufrimiento, pretende (y casi lo consigue, por lo menos en apariencia) dar lugar a una experiencia humana libre de toda negatividad y plenamente satisfecha⁷¹. Con esto no pretendemos indicar que los avances científicos de nuestros tiempos no hayan contribuido enormemente a un mejor vivir humano en sociedad, solo deseamos mantener que la filosofía es un bien y por tanto un derecho a pensar críticamente y también un deber de la sociedad hacia sí misma, pues una sociedad privada de un pensamiento crítico está destinada al fracaso cultural, científico, económico, moral, lingüístico, innovativo y competencial. El tecnicismo científico necesita del humanismo filosófico y viceversa, el diálogo es necesario más que nunca si queremos verdaderamente innovar y progresar⁷². Es entendible, pues, que Derrida haya querido promover una nueva política del pensamiento basado en una filosofía capaz de presentarse como elemento crítico de los rígidos esquemas racionales y totalitarios del espacio político⁷³. De obligación de pensar,

⁷⁰ Compartimos pues las afirmaciones de G. LIMONE, "La miseria delle scienze e il diritto alla filosofia, en VV.AA., *Il diritto alla filosofia. Quale filosofia per il terzo millennio?*, cit., pp. 51-54.

⁷¹ Así L. V. TARCA, "Il giudizio universale. Chi ha diritto di chiamarsi filosofo, oggi?", en VV.AA., *Il diritto alla filosofia. Quale filosofia per il terzo millennio?*, cit., p. 81.

⁷² En estos términos F. CONIGLIONE, "Il diritto alla filosofia, a quali condizioni", en VV.AA., *Il diritto alla filosofia. Quale filosofia per il terzo millennio?*, cit., pp. 298-299.

⁷³ Es lo que intuye S. TARANTINO, "L'obbligo di pensare. Una riflessione a partire da Hannah Arendt, Simone Weil e Jeanne Hersch", en VV.AA., *Il diritto alla filosofia. Quale filosofia per il terzo millennio?*, cit., p. 119.

en este sentido, hablaban ilustres personajes, como Hannah Arendt, cuando reivindicaban la necesidad de reencontrar el auténtico vínculo de conexión entre vida y verdad, pues tras un atento análisis de la naturaleza del mal no queda otra alternativa que la lucha desde una vida activa y no meramente contemplativa⁷⁴.

ANGELO ANZALONE
Área de Filosofía del Derecho
Departamento de Ciencias Jurídicas
Internacionales e Históricas y Filosofía del Derecho
Facultad de Derecho y CC. EE.
Universidad de Córdoba
C/ Puerta Nueva s/n
14071 Córdoba
e-mail: ji2anana@uco.es

⁷⁴ En este sentido véase C. HERMIDA DEL LLANO, "La naturaleza del mal en el pensamiento de Hannah Arendt", *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, núm. 34, 2016, p. 165 y, de nuevo, S. TARANTINO, "L'obbligo di pensare. Una riflessione a partire da Hannah Arendt, Simone Weil e Jeanne Hersch", en VV.AA., *Il diritto alla filosofia. Quale filosofia per il terzo millennio?*, cit., p. 119.